



HAL
open science

Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche

Gilles Forlot

► **To cite this version:**

Gilles Forlot. Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2006, 10.3406/spira.2006.1274 . hal-02357739

HAL Id: hal-02357739

<https://inalco.hal.science/hal-02357739>

Submitted on 10 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche

Gilles Forlot

Citer ce document / Cite this document :

Forlot Gilles. Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°38, 2006. Les langues à l'école. pp. 123-140;

doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1274>

https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1274

Fichier pdf généré le 31/03/2018

Résumé

Cet article s'intéresse à la question des pratiques langagières déclarées en langues vivantes étrangères au sein d'un groupe-échantillon de 174 candidats au concours de professeur des écoles inscrits en IUFM. L'hypothèse vérifiée ici est que bien qu'ils soient tenus de suivre un ou plusieurs cours de langue depuis le début de leurs études, le contact que ces étudiants entretiennent aux langues et cultures étrangères demeure non seulement très modéré, mais aussi construit autour de représentations simplifiées qui font que ces étudiants perçoivent les langues au travers d'images de complexité, de beauté, d'utilité ou d'affiliation ethnoculturelle. On peut concevoir ces représentations stéréotypiques comme des obstacles au développement et à la promotion d'un plurilinguisme dans le système éducatif français. Cette étude sociolinguistique, constituant la première étape d'une recherche en développement, vise aussi à découvrir en quoi le système scolaire et universitaire est en partie responsable de ce processus de création et de reproduction des stéréotypes.

Abstract

This article deals with the issue of foreign language practice, as identified in questionnaire declarations, among a sample of 174 students in education in their fourth year of university. The hypothesis confirmed here is that despite compulsory foreign language courses in most university programmes and in their two teacher-training years, their contact with with foreign languages and cultures is not only limited, but also constructed on the basis of simplified representations of language learning in which they perceive these languages in terms of complexity, beauty, usefulness and ethnocultural affiliations. In turn, these stereotypical representations are felt to hinder the very propensity that future primary school teachers may one day promote and develop a multilingual approach in the French education system. This sociolinguistic study, which is the first step of a more compete research, also aims at unveiling to what extent the education system is partially responsible for this stereotype creation and reproduction process.

Gilles FORLOT

DES PRATIQUES AUX STEREOTYPES SOCIOLINGUISTIQUES D'ETUDIANTS PROFESSEURS

RESULTATS PRELIMINAIRES D'UNE ENQUETE ET PISTES DE RECHERCHE

Résumé : Cet article s'intéresse à la question des pratiques langagières déclarées en langues vivantes étrangères au sein d'un groupe-échantillon de 174 candidats au concours de professeur des écoles inscrits en IUFM. L'hypothèse vérifiée ici est que bien qu'ils soient tenus de suivre un ou plusieurs cours de langue depuis le début de leurs études, le contact que ces étudiants entretiennent aux langues et cultures étrangères demeure non seulement très modéré, mais aussi construit autour de représentations simplifiées qui font que ces étudiants perçoivent les langues au travers d'images de complexité, de beauté, d'utilité ou d'affiliation ethnoculturelle. On peut concevoir ces représentations stéréotypiques comme des obstacles au développement et à la promotion d'un plurilinguisme dans le système éducatif français. Cette étude sociolinguistique, constituant la première étape d'une recherche en développement, vise aussi à découvrir en quoi le système scolaire et universitaire est en partie responsable de ce processus de création et de reproduction des stéréotypes.

Mots clés : Stéréotypes sociolinguistiques – Représentations – Apprentissage et enseignement des langues étrangères – Professeurs des écoles - Plurilinguisme à l'école.

1. INTRODUCTION

En France, l'article 25 de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* d'avril 2005 prévoit de manière explicite l'étude d'une langue étrangère à l'école primaire. L'institution se donne pour objectif d'amener les élèves à une meilleure maîtrise de la langue première, à la maîtrise de deux langues vivantes à la fin de leurs études secondaires, ainsi que de préserver la diversité linguistique à l'école.

Le but de l'enquête dont cet article présente les contours, les premiers résultats et les pistes à approfondir a été tout d'abord de procéder à une étape descriptive : il s'agissait de faire un état des lieux des pratiques langagières d'étudiants inscrits à la préparation du concours de professeurs des écoles (désormais CRPE) dans l'académie de Lille, c'est-à-dire dans la région du Nord Pas-de-Calais. Plus préci-

sément, l'objectif était d'identifier les pratiques quotidiennes ayant trait à l'usage et à la maîtrise d'autres parlers que la « langue maternelle » (le français pour une grande majorité d'entre eux) ainsi que de cerner les discours circulant sur ces parlers autres.

Si l'on fait abstraction des résultats ciblés de certaines expérimentations de grande envergure menée récemment en Europe sur l'éveil aux langues dans les cursus scolaires (Candelier 2003) et sur l'appropriation de ces techniques d'éveil par les enseignants (Bernaus *et al.* 2003), le recueil des données a donc été constitué autour de l'opinion partagée par le sens commun, mais parfois contestée (Frame 2006), que les étudiants professeurs en question n'ont qu'un contact modéré avec le monde des langues étrangères, une attitude souvent timorée face à l'apprentissage et la pratique de langues étrangères, un positionnement souvent négatif vis-à-vis de l'écart à la norme (exemple de la pratique stigmatisé du patois) et pour finir des représentations négatives et simplifiées des langues vivantes étrangères (dorénavant LVE)¹.

En somme, le postulat de départ était que ces étudiants, fraîchement sortis de trois ou quatre années d'études universitaires et prêts à embrasser une carrière d'éducateur, entretiennent un rapport quelque peu difficile à l'altérité linguistique. Telle est en effet l'image que nous présentent les discours issus des questionnaires déclaratifs. La recherche ne vise pas à vérifier la véracité de ces déclarations, mais de montrer que lorsqu'un tel sentiment de rapport difficile se fait jour, il s'accompagne d'une tendance à la reproduction de ce sentiment. Ceci est particulièrement crucial dans le milieu enseignant, qui est – ou est amené à être – en contact avec de jeunes apprenants.

La seconde étape de cette enquête est constituée d'un travail analytique, où les constats donnent lieu à des analyses plus précises de la construction des représentations et discours stéréotypiques sur les langues autres, qu'elles soient dites « étrangères » (celles que l'on apprend à l'école) ou qu'elles soient locales ou communautaires (pratique patoisante, maintien des langues de l'immigration).

2. METHODOLOGIE ET OBJECTIF DE L'ENQUETE

2.1. Méthodologie : du quantitatif au qualitatif

La méthodologie adoptée ici et décrite plus loin pourra paraître s'éloigner de celle d'une sociolinguistique dynamique qui place les locuteurs et la circulation des discours au centre de son étude (Heller 2002). Cependant, le questionnaire utilisé ici est un outil de quantification qui permet la production de données affinables ultérieurement. En d'autres termes, avant de se rendre sur le terrain, on doit « cartographier l'espace » de ces représentations sociolinguistiques. Ainsi, cet outil de produc-

¹ On n'entrera pas dans le détail du débat théorique, épistémologique et terminologique concernant les représentations et les stéréotypes et leurs processus. On se contentera de souligner que ces processus ont pour caractéristiques essentielles de catégoriser et de simplifier, selon différents modèles et de façon plus ou moins positives, notre vision du réel.

DES PRATIQUES AUX STEREOTYPES SOCIOLINGUISTIQUES

tion des données doit être perçue comme complémentaire à l'étude sur le terrain : le statisticien et l'ethnographe travaillent tous les deux sur une représentation du réel, donc sur le même matériau.

Le questionnaire se composait de 30 questions de différentes formes (fermées, à choix multiples ou échelonnées) dont neuf questions mixtes – c'est-à-dire ouvertes pour approcher le sens d'une question fermée (Singly 1992) – et d'une liste de 9 langues sur lesquelles les répondants étaient priés de livrer des commentaires. Cette liste constituait une trente-et-unième et dernière question. Le questionnaire visait à cerner les contours biographiques, linguistiques et représentationnels des candidats au CRPE ; aussi, les sous-ensembles sur lesquels les répondants étaient interrogés concernaient les déterminants sociaux (sexe, âge, lieux d'habitation, scolarité : 10 questions) ; les pratiques linguistiques (langues parlées, cours de langues suivis, séjours à l'étranger, fréquentation de non-francophones : 4 questions) ; les pratiques « médiatiques » dans les langues autres que le français (lecture, écoute de la radio, visionnage de la télévision, utilisation de l'internet : 4 questions) ; la pratique dialectale ou patoisante (4 questions et 8 sous-questions ouvertes) ; le rapport immigration/langue(s) (2 questions) ; les langues vivantes étrangères dans le système scolaire (en termes qualitatifs et quantitatifs : 6 questions et 3 sous-questions ouvertes) ; et, pour finir, des commentaires libres sur les neuf langues suivantes : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'arabe, le portugais, le russe, le chinois, le néerlandais et le latin.

Le questionnaire a été distribué au début de l'année universitaire 2005-2006 à une vingtaine de groupes d'étudiants inscrits au module obligatoire de langue vivante étrangère des centres IUFM de Douai (Nord) et d'Arras (Pas-de-Calais)², soit environ 400 étudiants. Le taux de retour de ces questionnaires peut être estimé excellent, puisque 275 questionnaires, soit près de 70 % des documents distribués, ont été remis aux professeurs associés à la passation³. On notera tout de suite la forte disparité entre les répondants hommes (29 questionnaires) et les répondantes (246 questionnaires), ainsi qu'entre le nombre d'anglicistes (166 questionnaires), celui des hispanisants (81 questionnaires) et celui des germanistes (28 questionnaires)⁴. Ces décalages ne constituent pas une anomalie, mais reflètent seulement le déséquilibre hommes-femmes et la forte proportion d'anglicistes parmi les candidats au CRPE. Ce dernier point illustre aussi le rétrécissement de l'offre linguistique de

² Il s'agit des deux centres de formation pédagogique à l'enseignement primaire aux effectifs les plus importants de l'Académie de Lille.

³ Je remercie chaleureusement mes collègues linguistes douaisiens et arrageois J. Beaucamp, F. Delpy, F. Rossignol et M. Lefebvre pour leur aide dans la passation des questionnaires. Si le taux satisfaisant de retour de ces derniers est partiellement dû à une certaine pression institutionnelle (un professeur distribuant un questionnaire à ses étudiants), il s'explique aussi par l'efficacité, la vigilance et le suivi de mes collègues. Je remercie en outre Valérie Gruson pour son aide précieuse lors du codage des données issues du dépouillement des questionnaires.

⁴ Anglicistes : 144 femmes et 22 hommes ; hispanistes : 74 femmes et 7 hommes ; germanistes : 28 femmes et aucun homme.

l'institution éducative autour de l'anglais et, dans une moindre mesure, de l'espagnol (Legendre 2003).

Pour des raisons statistiques liées à la question de la représentativité des échantillons dans l'enquête, mais aussi de manipulation rapide du matériau à l'étude, les 275 questionnaires ont été considérés comme la population source soumise à l'étude, ce qui nous a amené à recomposer ensuite des échantillons à partir de cette population. Aussi, le cas particulier des étudiants d'allemand doit ici être souligné : tout d'abord, il n'y a aucun homme parmi les répondants germanistes. Ensuite, la population limitée des germanistes des deux centres de l'IUFM du Nord Pas-de-Calais nous a forcé, pour des raisons quantitatives, à travailler sur le principe des quotas, de façon à ne pas sous-représenter les germanistes par rapport aux hispanisants, ceci pour assurer la transférabilité des analyses à la population source de l'enquête (Martin 2005, 26). De ce fait, tous les répondants – soit 28 individus – étudiant l'allemand ont été gardés, alors que la population hispanisante a été réduite, de façon aléatoire, à un nombre quasiment équivalent (32 femmes, auxquelles s'ajoutent les 7 hommes). Selon la technique de l'échantillon aléatoire stratifiée, les populations d'anglicistes et d'hispanisants ont ainsi été échantillonnées de façon à assurer une représentativité correcte aux résultats de l'étude. Ainsi, les anglicistes de l'échantillon sont au nombre de 107, soit 85 femmes et 22 hommes.

2.2. Objectifs de l'article

Les discours sur lesquels repose cette étude s'inspirent pour l'instant du verbatim quantitatif exposé ci-dessus. Cela signifie que les énoncés analysés sont souvent limités en longueur, car ils émanent de la trace écrite laissée par les répondants sur le questionnaire distribué. Pour autant, le traitement statistique de ces données n'est pas l'objectif principal de cette enquête, car les résultats que nous en tirerons se contenteront sans doute de corroborer certains constats faits ailleurs (Matthey 1997) ou des discours tenant du sens commun qui avancent que les étudiants français n'ont pas une bonne maîtrise des langues étrangères, ou que les Français en général sont rétifs à une conception bilingue ou plurilingue de leur société (Blanchet 2004, 2), ou encore que l'on déplore en France l'hégémonie de l'anglais (Eurodata 1991 ; Hagège 1996, 149-156)... A plus long terme, l'objectif de cette recherche est autre : elle vise à comprendre comment se forment les représentations stéréotypisantes au sein même de l'institution scolaire.

Dans la première étape constituée par cet article, il s'agira de présenter quelques pratiques linguistiques déclarées d'étudiants au professorat des écoles et de mettre en relief les représentations du contact modéré que la majorité d'entre eux estiment entretenir avec les langues vivantes étrangères en dehors du contexte scolaire. Ensuite, nous établirons une classification de différents domaines de représentations sociolinguistiques telles qu'elles apparaissent dans les traces écrites laissées par ces étudiants dans leur questionnaire. Deux types de représentations seront analysées plus en détail, pour rappeler le rôle des différents environnements (social, médiatique, scolaire, etc.) dans la formation des stéréotypes. La fin de l'article esquissera des projets pour poursuivre cette recherche au sein des institutions chargées

de former les futurs enseignants et formateurs, reproducteurs potentiels de représentations stéréotypisantes.

3. DES PRATIQUES LANGAGIERES PEU ETRANGERES...

Ce que révèlent d'abord les portraits sociolinguistiques brossés par les statistiques du questionnaire, c'est qu'au-delà de l'apprentissage d'une ou de deux langues étrangères (vivantes ou anciennes), les étudiants professeurs des écoles se représentent leurs pratiques langagières quotidiennes comme étant essentiellement monolingues, c'est-à-dire qu'ils ne se considèrent que très peu soumis à des parlers autres que le français. Cela provient tout d'abord du fait que seuls 30 répondants, 27 femmes et 3 hommes, ont effectué des études d'au moins deux ans⁵ centrées sur les LVE à l'université. Ainsi, seuls ces 17,2 % (10 % des hommes et 18 % des femmes) ont été confrontés quotidiennement, avant leur arrivée à l'IUFM, à la pratique d'une LVE, fût-elle, certes, souvent écrite⁶. Mais le questionnaire visait à cerner de façon plus précise ce que nous entendions par pratiques langagières étrangères : il s'agissait en premier lieu (voir section 3.1) des pratiques liées à l'utilisation d'une langue étrangère au foyer, des séjours dans des pays de langues autres que le français et de la fréquentation de personnes qui ne le parlent pas, du moins comme langue première. En second lieu (voir section 3.2), les pratiques médiatiques étaient évaluées, à savoir que l'intensité du contact des répondants avec les médias de langue non française (presse écrite, radio, télévision, internet) était mesurée. Rappelons ici, une fois pour toutes, que les mesures et les évaluations décrites ci-après procèdent des discours représentationnels des répondants, qu'elles émanent donc de réponses construites à un questionnaire déclaratif et non d'observations des pratiques.

3.1. Les pratiques linguistiques interpersonnelles

3.1.1. Peu de langues étrangères au domicile

La question 23 demandait aux répondants s'ils étaient immigrés eux-mêmes ou si leurs parents étaient des immigrants. Les 8 réponses positives (dont 2 hommes et 6 femmes), soit 4,6 % de l'échantillon, constitue un taux faible qui est sans doute représentatif de la population candidate au CRPE et qui, pour le cas qui nous intéresse ici, laissait supposer que les pratiques linguistiques interpersonnelles déclarées, au foyer, à l'étranger et dans les relations sociales seraient modérées. Pour vérifier cette hypothèse, les scores à la question de la pratique d'une autre langue que le français au foyer ont été échelonnées de 0 à 2⁷, et la moyenne de ces scores est de 0,7. Le tableau suivant présente les résultats :

⁵ Soit l'ancien DEUG de langue, littérature et civilisations étrangères (LLCE) ou de langues étrangères appliquées (LEA), désormais licence 2^e année.

⁶ Pour corroborer ces chiffres, on soulignera que l'IUFM du Nord Pas-de-Calais ne recense que 9 % de titulaires d'une licence (diplôme de 3^e année) de langue parmi ses étudiants inscrits en préparation au concours du professorat des écoles.

⁷ Chaque réponse est affectée d'un code représentant l'intensité de chaque pratique déclarée et fonctionnant comme des « scores ». Ici, le score 0 équivaut à « aucune pratique », le score 1 signifie que le ré-

<i>Les répondants</i>	<i>Nombre et pourcentage</i>
Ne parlent pas d'autre langue au foyer	162 (93,1 %)
Parlent une autre langue, de rarement à la moitié du temps	11 (6,3 %)
Parlent de la moitié du temps à tout le temps	1 (0,5 %)

Tableau 1 :
Pratique déclarée d'une langue étrangère au foyer (n = 174)

Parce que cet article n'a pas pour objectif d'observer la pratique patoisante et les attitudes qui y sont liés (*cf.* Landrecies 2001 ; Eloy *et al.* 2003), on se contentera de noter ici que pour la grande majorité de ces candidats au professorat, les parlars picards qu'ils déclarent entendre souvent autour d'eux et dans lesquels ils estiment souvent avoir quelque compétence, au moins de compréhension, sont négativement associés à des formes linguistiques fautives et déformantes du français. Par conséquent, très peu de répondants légitiment le picard comme langue étrangère, ni d'ailleurs comme « langue » à part entière. Pour beaucoup d'entre eux, la pratique patoisante ne donne donc pas accès au statut de bilingue.

3.1.2. Un contact modéré à l'altérité linguistique

Les questions 13 et 14 interrogeaient les répondants respectivement sur leurs séjours éventuels à l'étranger (voir tableau 2, ci-dessous) et sur leur fréquentation de personnes dont le français n'est pas la langue première⁸. L'idée est là d'évaluer si des voyages à l'étranger et les contacts directs avec des non francophones sont susceptibles de compenser une pratique individuelle familiale monolingue.

Les résultats de la question 14 confirment ceux de la question 11, c'est-à-dire que les étudiants professeurs des écoles sont rarement enclins à interagir avec des non-francophones : 34 d'entre eux, soit 9,7 % déclarent avoir interagi au moins une fois par semaine pendant plus de 2 semaines avec un locuteur non francophone. Ceci s'applique aussi aux interactions de nature touristique, c'est-à-dire à la fréquentation des locuteurs de langue étrangère rencontrés lors de voyages à l'étranger. D'autre part, les résultats confirment aussi que les répondants ne considèrent pas le patois picard comme une langue étrangère, puisque ceux qui déclarent entendre ce parler en famille ne reportent pas cette réponse lorsqu'on leur demande s'ils fréquentent des gens dont le français n'est pas la langue première.

En ce qui concerne les séjours à l'étranger, le score moyen (entre 0 et 4) était de 0,98, soit légèrement en dessous de la réponse type « un ou plusieurs séjours de 3 jours à 3 semaines ». La majorité de ces séjours, d'ailleurs, se révèlent inférieurs à une dizaine de jours et sont, à n'en pas douter, des séjours de vacances.

pondant parle une LVE à la maison, jusqu'à concurrence de 50 % du temps. Enfin, le score 2 est attribué aux répondants qui déclarent parler plus de la moitié du temps dans une LVE au domicile.

⁸ Aux réponses négatives à cette question ainsi qu'à celles qui identifient cette fréquentation comme très rare, on affecte le score de 0. Le score de 1 est attribué à ceux qui ont fréquenté des non-francophones pendant moins de 2 semaines ou qui en fréquentent/fréquentaient d'une à deux fois par mois. Le score de 2 s'applique à une fréquentation d'hebdomadaire à quotidienne pendant plus de 2 semaines.

DES PRATIQUES AUX STEREOTYPES SOCIOLINGUISTIQUES

	Anglicistes : N et des anglicistes	Germanistes : N et des germanistes	Hispanistes : N et des hispanistes	Total N et % de N total
Score 0	37 (33,6 %)	5 (17,8 %)	7 (17,9 %)	49 (28,1 %)
Score 1	59 (55,1 %)	17 (60,7 %)	20 (51,3 %)	96 (55,1 %)
Score 2	6 (5,6 %)	3 (10,7 %)	8 (20,5 %)	17 (9,8 %)
Score 3	5 (4,7 %)	0 (0,0 %)	2 (5,1 %)	7 (4,0 %)
Score 4	0 (0,0 %)	3 (10,7 %)	2 (5,1 %)	5 (2,9 %)

Tableau 2

Séjours dans un pays étrangers, selon 4 fourchettes de durée⁹ (n = 174)

On remarque à la lecture de ce tableau que les durées de séjour supérieures à 8 semaines, amalgamées dans les scores 3 et 4, sont deux fois supérieures parmi les germanistes et les hispanistes. Les causes de cet état de fait sont difficiles à énoncer de façon convaincante ; elles sont probablement multiples, de nature sociale et politique¹⁰, sans lien apparent avec la langue étrangère pratiquée. Quant aux effets de ces séjours plus longs et donc de ce contact accentué, on restera prudent face à l'hypothèse que le contact permet de diminuer la formation des stéréotypes. En effet, les travaux des psychologues sociaux, notamment les théoriciens du conflit social (Sherif et Sherif 1969) ont souvent invalidé cette hypothèse ; d'autres ont parfois affirmé que le contact peut dans certains cas accentuer le stéréotypage (Ladmiral et Lipiansky 1989). Cependant, si ces théoriciens de la communication interculturelle voient juste, on peut difficilement infirmer le postulat que l'absence de contact à l'altérité, notamment langagière, participe de la diminution des représentations sociolinguistiques négatives.

3.2. Les pratiques médiatiques

Parmi les pratiques langagières liées aux langues étrangères, nous avons considéré que la régularité des contacts avec les médias de langues étrangères pouvait avoir un impact sur les positionnements vis-à-vis des langues étrangères dans la vie quotidiennes. En d'autres termes, l'hypothèse n'est pas tant, comme nous l'avons dit ci-dessus, que les contacts avec l'altérité linguistique ont une corrélation avec la formulation ou le maintien de stéréotypes sociolinguistiques négatifs, mais plutôt que la pratique médiatique est un indicateur d'intérêt pour des pratiques langagières différentes. En effet, sachant que l'offre des médias en langues étrangères par les créneaux classiques de la distribution (télévision herzienne, maisons de la presse, marchands de journaux) est plutôt limitée, on considérera la lecture de jour-

⁹ Pour le cas des séjours à l'étranger, l'absence de séjour et les séjours de moins de 3 jours sont affectés du code, ou score, de 0 ; un ou plusieurs séjours de 3 jours à 3 semaines obtiennent le score de 1 ; le score de 2 s'applique aux séjours de 3 à 8 semaines ; pour finir, les répondants ayant effectué un séjour de plus de 8 semaines obtiennent le score de 3, et si ces séjours sont nombreux ou si le répondant a fait un séjour de plus de 6 mois, le score est de 4.

¹⁰ On pensera notamment à la promotion des voyages à laquelle les germanistes sont souvent soumis, par le biais d'institutions tels que le Goethe Institut (5 des 28 germanistes sont d'ailleurs titulaires d'un diplôme de cet institut) ou l'Office franco-allemand pour la jeunesse.

naux ou de magazines, ou encore la fidélité à des émissions de télévision en langues étrangères, comme des choix relevant de positionnements interculturels affirmés.

Les deux cas virtuels extrêmes de réponses à cette partie de l'enquête (questions 15 à 18)¹¹ sont les suivants : quand un répondant lit des journaux/magazines, écoute des émissions de radio et regarde des programmes télévisés en LVE au moins une fois par semaine, tout en surfant sur des sites internet rédigés dans une langue autre que le français au moins une fois par jour, il obtient le score moyen maximum, soit 2. A l'opposé, s'il n'a aucun accès aux médias en langue étrangère et ne visite jamais ou que très rarement un site internet en LVE, il obtient le score de 0. Si ces cas sont imaginaires, les données amalgamées à partir de ces quatre questions sur les médias révèlent un taux moyen de 0,28, soit un résultat faible de contact avec les médias en langues étrangères. Comme aucun répondant ne déclare de pratique médiatique correspondant au score de 2 (soit une pratique hebdomadaire ou quotidienne des quatre médias), le tableau des pratiques médiatiques peut se présenter comme suit :

Taux moyen de pratique	Anglicistes N et % des A.	Germanistes N et % des G.	Hispanistes N et % des H.	Total N et % de N total
Aucune pratique (égal à 0)	51 (47,6 %)	14 (50,0 %)	11 (28,2 %)	76 (43,7 %)
Pratique très rare (égal à 0,25 ou 0,50)	40 (37,3 %)	12 (42,8 %)	22 (56,4 %)	74 (42,5 %)
Pratique rare à mensuelle (égal à 0,75 ou 1)	11 (10,3 %)	2 (7,2 %)	5 (12,8 %)	18 (10,3 %)
Pratique courante à fréquente De bimensuelle à hebdo. (égal à 1,25 ou 1,75)	5 (4,7 %)	0 (0,0 %)	1 (2,6 %)	6 (3,4 %)

Tableau 3 :

Pratiques déclarées d'usage des médias écrits, radiodiffusés, télévisés et en ligne en langues étrangères

On constate ainsi que l'essentiel des pratiques déclarées se situent à des taux faibles, à savoir entre l'usage inexistant (taux moyen de 0) à un taux de 0,50 renvoyant à un contact rare avec un ou deux médias. Les étudiants professeurs à l'étude sont ainsi identifiés comme des usagers des moyens de communication francophones (ou doublés, pour ce qui est des émissions télévisées et des œuvres cinématographiques). Cela trahit sans doute une tendance dans les pratiques quotidiennes des

¹¹ Question 15 : « Lisez-vous des journaux ou des magazines dans une langue étrangère ? » Question 16 : « Écoutez-vous la radio dans une langue étrangère ? » Question 17 : « regardez-vous la télévision dans une langue étrangère ? » Question 18 : « Surfez-vous sur des sites internet rédigés en langues étrangères ? ». Pour les questions 15 à 17, les réponses négatives ont été codées 0 ; les réponses « rarement » et « une/deux fois par mois » recevaient le score de 1, et les réponses indiquant une pratique au minimum hebdomadaire étaient affectées du score de 2. Pour la réponse concernant l'internet, l'offre de sites en langues étrangères étant beaucoup plus large, seule la réponse indiquant une pratique quotidienne était créditée d'un score de 2, alors que les réponses « rarement » recevaient le code 0.

répondants : on pourra les considérer comme soumis à une idéologie linguistique monolingue qui rend marginale l'ouverture à une altérité linguistique circulant pourtant de façon de plus en plus insistante en Europe.

En cela, les répondants, même les plus familiarisés à une pratique patoisante ou de LVE, illustrent très bien un fonctionnement de l'histoire sociolinguistique de la France : l'évolution politique du pays ayant contribué à la vernacularisation (Calvet, 1997) du parler de la région de l'Île de France, cette forme linguistique est à l'heure actuelle devenue langue maternelle, souvent unique, de beaucoup de Français (Boyer, 2000 ; 2003). Cela est l'héritage, dont les origines remontent au IX^e siècle, de diverses traditions centralisatrices et unificatrices, royales d'abord, révolutionnaires ensuite, qui ont participé de la construction de la nation française et des mythes linguistiques qui l'accompagnent : le français comme langue maternelle et nationale (Balibar 1993 ; Baggioni 1997a, 1997b), la pratique d'un monolinguisme (Achar 1987, 38-57 ; Boyer, 2000) et la construction de ce dernier comme idéologie (Boyer 2000 ; 2003 ; Blanchet 2004).

Cette idéologie a de ce fait des conséquences non négligeables sur le positionnement des locuteurs hexagonaux face à la pratique et l'apprentissage des langues étrangères (Dabène 1994 ; 1997) ainsi qu'aux dimensions idéologiques de cet enseignement-apprentissage (Forlot 2005a ; à paraître) et, en l'occurrence, celui de ces jeunes étudiants. Notamment, on constate la tendance à reproduire, de façon quelque peu contradictoire, cette idéologie unilingue ancienne en l'accompagnant d'un discours bien actuel qui insiste sur la nécessité d'apprendre des LVE.

4. QUESTIONS D'APPRENTISSAGE : DES DISCOURS IDEOLOGIQUES AUX POSITIONS STEREOTYPIQUES

En effet, ce discours actuel ressort nettement du croisement de tous les résultats quantitatifs précédemment exposés à ceux de la question 26 consacrée aux questions d'apprentissage des LVE à l'école primaire¹². En comparant les pratiques langagières (déclarées) au discours sur les langues suscités par la question 31¹³, on découvre un double positionnement, quelque peu paradoxal, face à l'apprentissage de ces langues. En effet, une très grande majorité des répondants (159 personnes, soit 91,4 %) estiment nécessaire d'enseigner une LVE à l'école primaire (2,9 % sont contre et 5,7 % sont sans opinion), ce pour des raisons essentiellement cognitives : 66,6 % des étudiants ayant répondu en faveur de cet enseignement évoquent les facilités d'apprentissage à un jeune âge et 28,9 % de ces personnes soulignent un accès facilité aux structures linguistiques lorsqu'on est jeune. Aussi, la majorité des étudiants professeurs se positionnent en faveur de l'enseignement des LVE à l'école, enseignement dont ils auront la charge, alors qu'ils estiment souvent eux-

¹² Question 26 : « Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'enseigner une langue à l'école primaire ? Pourquoi oui ou pourquoi non ? »

¹³ Question 31 : « Quels commentaires vous inspirent les langues suivantes ? »

mêmes leurs compétences comme étant basses et que leurs pratiques déclarées vis-à-vis de l'altérité linguistique demeurent, ainsi que nous l'avons vu, très modérées.

4.1. *Les langues et l'école*

Ces positionnements trouvent partiellement leurs éclaircissements dans le fait que la plupart de ces étudiants au professorat perçoivent l'apprentissage d'une langue comme étant une prérogative scolaire. L'école, pour différentes raisons, est le lieu même et souvent unique de l'acquisition d'une LVE. Par conséquent, les répondants voient dans leurs compétences en LVE une insuffisance liée à une carence scolaire et estiment une révision de l'enseignement indispensable, tant dans la perspective pédagogique (beaucoup mentionnent la nécessité de parler, de communiquer, de faire des voyages scolaires)¹⁴ qu'au niveau cognitif : ils sont nombreux à considérer que commencer l'apprentissage jeune aide non seulement l'enfant à se former l'oreille, mais aussi à se former tout court, car les LVE participent au développement des connaissances générales (sur des propos similaires tenus par des lycéens, voir Castellotti 1997).

Dans ces discours, on peut se demander ce qui est de l'ordre de la reproduction d'une « idéologie » didactique en transformation depuis les années 1990 (priorité à l'oral, ouverture culturelle, etc.)¹⁵ et ce qui tient de la répétition de bon aloi d'un discours « pro-LVE » véhiculé par les acteurs de l'institution ayant distribué le questionnaire (les professeurs de LVE de l'IUFM). Si ce dernier biais méthodologique – comme tout biais dans les études de terrain – paraît inévitable, il semble tout de même que la conviction que les LVE sont nécessaires, à divers titres, à l'apprentissage en général, à l'ouverture d'esprit et au développement de relations apaisées dans une société contemporaine soumise à la mondialisation soit désormais solidement ancrée dans les esprits des candidats au professorat des écoles.

4.2. *Les langues, pour qui et pour quoi faire ?*

Pour autant, l'ouverture des étudiants professeurs aux LVE à l'école ne semble pas juguler la formulation de discours stéréotypiques de différentes natures sur les langues. Certes, tous les stéréotypes ne sont pas par principe négatifs ou stigmatisants (Amossy et Herberg Pierrot 2005). Ce qui nous intéresse ici, c'est la propension de certains discours à reproduire, par des idées reçues sur les LVE, des positionnements pédagogiques risquant de constituer des obstacles à la diffusion d'une philosophie plurilingue et à la défense de certaines langues en recul dans le système éducatif français.

Encore une fois, un double discours semble scinder le domaine LVE en deux sous-ensembles : tout fonctionne comme si les langues en tant que disciplines scolaires étaient indispensables à notre développement et à nos futurs besoins communicatifs, mais comme si, d'un autre côté, chaque langue était affublée de caractéris-

¹⁴ Une répondante dit par exemple, à propos des langues qu'elles a apprises dans le système scolaire, qu'il est « dommage qu'elles soient si mal enseignées »...

¹⁵ On peut par exemple se reporter à la lecture des nouveaux programmes de l'enseignement primaire de 2002, ou à celle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001).

DES PRATIQUES AUX STEREOTYPES SOCIOLINGUISTIQUES

tiques qualitatives, métalinguistiques, pédagogiques, ethnolinguistiques et instrumentales diverses.

On peut considérer que les jugements négatifs envers certaines langues ne jouent pas en faveur de la décroissance de l'intérêt pour les LVE en général, mais plutôt en faveur de la substitution, dans l'espace scolaire, de certaines langues à d'autres. Ainsi, la langue allemande est très souvent identifiée (sauf par les germanistes du questionnaire) comme étant à la fois laide et dure (représentations qualitatives), difficile à apprendre et structurellement complexe (représentations pédagogiques et métalinguistiques) et pour finir peu utile dans le monde d'aujourd'hui (représentations instrumentales). Les discours stéréotypiques tenus par les répondants relèvent pour l'essentiel de ces quatre grands domaines. D'autres représentations viennent se greffer aux questions qualitatives, pédagogiques, métalinguistiques et instrumentales identifiées ci-dessus. On peut les classer et les explorer de la façon suivante.

4.2.1. La langue comme reflet de la culture

Les discours abordent la nature culturelle de la langue (28 répondants, soit seulement 16 % de l'échantillon), c'est-à-dire le rapport qu'elle entretient, au sein des représentations, avec les concepts de voyages, de musique, d'art, etc. Pour l'essentiel, ces représentations émergent souvent au sujet de la langue espagnole, identifiée non seulement aux vacances et au climat favorable, mais aussi à la musique et à l'art de vivre, comme dans les exemples de commentaires suivants tirés du corpus des questionnaires¹⁶ et concernant la langue espagnole :

Exemple 1 :

« Tonalités agréables, sensuelles, etc... Renvoie aux cultures latino et espagnole passionnantes » (QH3-hisp)

Exemple 2 :

« Belle langue. Très agréable à écouter. Au soleil ! [*dessin d'un soleil*] Sangria... » (QF136-angl)

En revanche, cette association à la culture ne se retrouve que très rarement pour l'anglais (3,4 % des répondants) et pour l'allemand (2,9 %). On se rassurera de constater que l'allemand ne symbolise plus guère, en tous cas de façon explicite dans ces questionnaires, les événements qui ont marqué l'évolution historique de l'Allemagne et de l'Europe au XX^e siècle : alors que seuls trois questionnaires mentionnent l'évocation de la seconde guerre mondiale que suscite cette langue, trois autres répondants soulignent au contraire qu'elle leur évoque le rapprochement franco-allemand. La langue anglaise, quant à elle, évoque souvent à la fois une mondialisation oppressante et une faculté avantageuse que les êtres humains ont maintenant à communiquer entre eux.

¹⁶ Chaque exemple est suivi de la référence du répondant : QH pour les hommes ou QF pour les femmes, le numéro du questionnaire, ainsi que la langue d'étude du répondant (angl = angliciste ; germ = germaniste ; hisp = hispaniste ou hispanisant).

4.2.2. *Les descriptions de nature ethnolinguistique*

On constate en effet souvent, à la lecture des commentaires, des discours que l'on pourra qualifier d'« ethnolinguistiques », qui prennent la forme d'allusions ou d'évocations claires des locuteurs de ces langues. On trouve dans 18 questionnaires des commentaires explicites sur les locuteurs et l'on constate que cette construction représentationnelle a un lien avec le monde environnant et l'actualité (d'où la quasi-disparition des références à la seconde guerre mondiale dans les commentaires sur l'allemand). Ainsi, ces commentaires explicites, comme dans les quelques exemples qui suivent, concernent-ils actuellement surtout la langue arabe, avec des tonalités qui oscillent entre une méfiance xénophobe (les cas sont heureusement plutôt rares) et une volonté d'intégration, parfois formulée de façon naïve :

Exemple 3

« langue fortement présente, dans les banlieues des immigrés » (QF8-germ)

Exemple 4

« ce serait bien qu'il y ait des initiations à cette langue parce qu'une bonne partie de la population française la parle » (QF30-hisp)

Exemple 5

« je pense que vu le contexte social en France, il vaut mieux éviter son enseignement à l'école pour le moment » (QF65-hisp)

Exemple 6

« on l'entend en France dans certains quartiers de regroupements familiaux » (QF137-angl)

Exemple 7

« rapprochement inévitable avec les immigrants ici en France. C'est à eux d'apprendre le français, pas à nous à apprendre l'arabe » (QF144-ang)

Exemple 8

« peut-être intéressant de la savoir, par rapport aux populations immigrées dont les enfants viennent à l'école et dont les parents ne parlent pas français » (QF-183-ang).

De nombreux commentaires sont produits par analogie entre l'évolution historique de nos sociétés et le moyen linguistique de communication dont disposent les acteurs de cette évolution, c'est pourquoi certains stéréotypes ethnolinguistiques perdurent ou émergent, notamment ceux qui sont attachés, comme on le voit dans les exemples 1 à 6, à l'histoire migratoire française. Parfois, les discours sont à la croisée du commentaire métalinguistique – le commentateur analyse les formes – et de la production de « glottotypes » (Forlot, 2005b, 291-292)¹⁷.

¹⁷ Il s'agit ici d'un stéréotype, ou plutôt d'un ethnotype linguistique, selon une terminologie développée

DES PRATIQUES AUX STEREOTYPES SOCIOLINGUISTIQUES

Exemple 9 (sur la langue portugaise) :

« Je connais pas trop. Généralement, on parle le portugais en rajoutant des “y” et des “ch”, genre “yest chui portugaich”... mais ça doit pas être vraiment ça » (QH-16-angl).

Dans cet énoncé, on sent la tension de l'étudiant entre la représentation stéréotypique du locuteur portugais et une volonté d'opérer un balisage de son commentaire afin de montrer sa prudence vis-à-vis des stéréotypes à teneur péjorative : « je connais pas trop », « ça doit pas être ça ».

On notera pour finir que le contenu ethnolinguistique des représentations peut être plus implicite, mais ces dernières construisent elles aussi malgré tout une image stéréotypée de certaines langues et, partant, un enthousiasme ou, *a contrario*, une conduite hésitante des répondants face à l'enseignement de celles-ci dans le système éducatif français.

Exemple 10 (sur l'allemand) :

« sévère » (QF-59-hisp)

Exemple 11 :

sur l'espagnol : « langue chaude » ; *sur le russe* : « langue froide qui n'entraîne pas à l'apprendre » (QF138-angl)

Exemple 12 (sur l'arabe) :

« agressif, envahissant » (QF236-angl)

On comprend mieux ici le phénomène qui consiste à opérer un glissement anthropomorphique de la description de la langue vers une évocation plus ou moins implicite des locuteurs qui la parlent. Dans l'exemple 12, qu'est-ce qui, ou plutôt *qui* est agressif et envahissant aux yeux de cette étudiante ? La répondante dans l'exemple 10 n'associe-t-elle pas de son côté la sévérité de ses propres professeurs d'allemand à la langue elle-même ?

5.3. De quelques autres représentations sur les langues

Le corpus qualitatif issu du questionnaire fait émerger d'autres représentations, que nous exposerons ci-dessous, brièvement faute de place et parce qu'elles feront l'objet de publications ultérieures.

5.3.1. Les représentations sur la nature heuristique des langues

C'est, pour l'essentiel, le cas du latin, identifié par 71 répondants comme important pour l'apprentissage du français ou dans certaines formations scientifiques, médicales et paramédicales. On note que ces discours sont aussi véhiculés par les étudiants n'ayant jamais étudié le latin.

5.3.2. Les représentations sur la dimension intégrative de l'apprentissage des LVE

Pour 16 répondants, apprendre des langues permet le développement de l'amitié entre les peuples, le développement de la tolérance à l'altérité et, dans le cas du chinois et surtout de l'arabe, la meilleure insertion des populations migrantes dans la société française.

5.3.3. Les descriptions axées sur les questions de proximité et d'éloignement

Dans de nombreux cas, la langue est perçue comme étant proche ou lointaine de la langue maternelle, ce qui semble pour de nombreux répondants en faciliter ou en complexifier l'apprentissage. Par exemple, le portugais est souvent associé à l'espagnol et le néerlandais est parfois perçu comme un rejeton de l'allemand. Aussi, la première est souvent jugée plus utile que la seconde, et l'apprentissage des deux inutile, quoique facilité. D'un autre côté, le russe et le chinois sont représentés comme éloignés à la fois géographiquement, mais aussi par leur dimension linguistique (et particulièrement graphique), obstacle perçu comme presque insurmontable à l'apprentissage.

La proximité spatiale semble aussi jouer un rôle non négligeable : si la Russie semble trop éloignée à certains pour que la langue en soit « rentable », la proximité des Pays-Bas et de la Belgique – de la région où cette étude a eu lieu, en tous cas – semble créer une légitimation, dans certains cas, à l'apprentissage du néerlandais. Aussi, cette langue est l'objet de discours contradictoires : perçue comme inutile parce que sa diffusion internationale semble limitée et parce que certains répondants soulignent souvent les compétences des Néerlandais et des Flamands en anglais, d'autres répondants la considèrent parfois comme très utile dans sa dimension frontalière, intégrative et partant, communicationnelle : « comprendre ses voisins » devient une motivation de certains étudiants.

5.3.4. Les représentations construites autour du statut des LVE dans la société

Plus d'un quart des étudiants interrogés (27,6 %, soit 48 répondants) soulèvent la question du statut de certaines langues dans la dynamique socio-politique nationale ou internationale, de manière générale ou dans le domaine spécifiquement scolaire. Cette question est particulièrement sensible parmi les germanistes de notre échantillon, qui sont 13 sur 28 (soit 46,4 %) à souligner que l'anglais domine de façon hégémonique et à regretter que l'allemand se trouve peu à peu éclipsé par cette langue. Dans les questionnaires, l'anglais est souvent présenté comme incontournable, mais la connotation de cette caractéristique est beaucoup plus négative parmi les hispanistes et parmi les germanistes que chez les anglicistes, qui ont recours à des formulations plus neutres pour constater cette domination. Alors que ces derniers perçoivent l'anglais comme indispensable dans le monde actuel, les deux premiers groupes ressentent cette importance comme hégémonique et imposante, jusqu'au monde scolaire, notamment à l'école primaire et à l'université, où les apprenants n'ont pas, aux dires des répondants eux-mêmes, le choix d'apprendre d'autres langues que l'anglais.

5. REMARQUES CONCLUSIVES ET PISTES DE RECHERCHE

Les résultats des questionnaires et les considérations qui précèdent poussent à formuler quelques remarques de synthèse et à proposer des pistes de recherche qu'il serait intéressant d'explorer au sein des cursus de formation pédagogique (notamment en IUFM), tant auprès des acteurs de ces instituts (les étudiants professeurs, les professeurs stagiaires et les enseignants formateurs) que dans les écoles auxquels ces acteurs ont accès. Il ressort du croisement entre notre démarche quantitative et les discours sur les langues recueillis sur le terrain que de nombreux stéréotypes sont construits, comme nous l'avons dit, dans l'histoire socio-politique de nos répondants. Ainsi, la langue arabe a mauvaise presse, pour les raisons que l'on connaît¹⁸. Il est à prévoir que l'anglais et peut-être le chinois, à l'avenir, seront mal perçus en raison de leur association essentialiste aux cultures des pays où on les parle, ou, comme on l'a dit, par un glissement anthropomorphique stéréotypisant.

Ainsi, ce qu'il faut dire avant tout, c'est qu'au-delà des discours de sens commun, les stéréotypes sociolinguistiques ne sont pas que des préjugés, mais qu'ils sont aussi – que l'on nous excuse ce néologisme – des « post-jugés », c'est-à-dire des représentations construites par une expérience vécue et évaluée au travers de l'apprentissage scolaire et universitaire. Les questionnaires révèlent qu'au lieu de contribuer à diffuser un plurilinguisme et un intérêt pour les langues, c'est en partie l'institution d'enseignement elle-même, par ses acteurs (notamment les corps enseignants, d'inspection ainsi que les concepteurs de programmes scolaires et de manuels de cours...) et ses philosophies d'enseignement, qui produit et reproduit les stéréotypes sur les langues étrangères, régionales ou anciennes.

On ne s'étonnera donc pas que 51,1 % de nos répondants associent les langues à ce que l'on appelle les LVE, c'est-à-dire à leur dimension didactique. Beaucoup d'étudiants au professorat des écoles voient au travers de ces langues leur futur rôle d'enseignants, mais cette perception se fait *via* leur expérience d'apprenants. Or, celle-ci étant souvent négative parce qu'associée à un enseignement frontal et non communicatif, on constate que ce n'est pas seulement l'enseignement-apprentissage des LVE qui s'en trouve affecté, mais les connotations des langues elles-mêmes : ainsi, l'anglais est souvent associé à son système aspecto-temporel considéré comme complexe et l'allemand, de façon presque systématique, renvoie dans les représentations des étudiants à une langue difficile à apprendre du fait de ses fameuses déclinaisons...

Comme l'analyse des questionnaires révèle que l'image de difficulté de l'allemand et la sur-focalisation sur la question des déclinaisons se reproduit même parmi ceux qui n'ont jamais appris l'allemand, on pourra s'interroger dans les recherches à venir sur le processus de reproduction de ces représentations. On devra notamment se demander comment les discours circulant (Heller 2002) au sein et autour des espaces scolaires créent les conditions de (re-)production de stéréotypes – tant négatifs que positifs – sur les dimensions métalinguistiques et pédagogiques des

¹⁸ Une informatrice évoque même la nécessité actuelle d'apprendre l'arabe pour lutter contre... le terrorisme.

langues. Ainsi, l'une des questions centrales à résoudre est celle du rôle de l'institution et des acteurs de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'émergence et la régulation de ces stéréotypes : en effet, il conviendra de savoir comment transformer les constats que de fortes représentations stéréotypiques subsistent en action sur ces dernières (cf. Kervran dans ce volume), non pas pour qu'elles disparaissent, chose impossible¹⁹, mais pour qu'elles ne constituent pas un obstacle à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, de l'école à l'université.

Gilles FORLOT

IUFM Nord Pas-de-Calais
Université catholique de Louvain

Abstract : This article deals with the issue of foreign language practice, as identified in questionnaire declarations, among a sample of 174 students in education in their fourth year of university. The hypothesis confirmed here is that despite compulsory foreign language courses in most university programmes and in their two teacher-training years, their contact with with foreign languages and cultures is not only limited, but also constructed on the basis of simplified representations of language learning in which they perceive these languages in terms of complexity, beauty, usefulness and ethnocultural affiliations. In turn, these stereotypical representations are felt to hinder the very propensity that future primary school teachers may one day promote and develop a multilingual approach in the French education system. This sociolinguistic study, which is the first step of a more complete research, also aims at unveiling to what extent the education system is partially responsible for this stereotype creation and reproduction process.

Key-words : Sociolinguistic stereotypes – Representations – Language learning and teaching – Primary school teachers – multilingualism at school

Bibliographie

- ACHARD P. (1987) « Un idéal monolingue » — in : G. Vermès et J. Boutet (éds.) *France pays multilingue* [tome I] (38-57). Paris : L'Harmattan.
- AMOSSY R. & HERBERG PIERROT A. (2005) *Stéréotypes et clichés*. Paris : Colin.
- BAGGIONI D. (1997a). « Langue nationale » — in : M.-L. Moreau (éd.) *Sociolinguistique. Les concepts de base* (189-192). Sprimont : Mardaga.
- BAGGIONI D. (1997b) *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot.

¹⁹ Cela paraît non seulement impossible, mais, selon certains psychologues sociaux, non recommandable : en effet, sur le plan cognitif, certains chercheurs, notamment en psychologie sociale, ont avancé la nécessité de formuler des représentations et des stéréotypes pour comprendre son environnement (Amossy et Herberg Pierrot 2005) ou accéder à l'altérité (De Carlo 1997). Beaucoup s'accordent pour conclure que le recours au stéréotype est non seulement normal, mais aussi indispensable à la formation cognitive de l'identité sociale (Leyens *et al.* 1996). L'essentiel est de contrôler la formation du processus de stéréotypage afin qu'il ne nuise pas aux relations interculturelles et à l'apprentissage des LVE.

DES PRATIQUES AUX STEREOTYPES SOCIOLINGUISTIQUES

- BALIBAR R. (1993) *Le colinguisme*. Paris : PUF.
- BLANCHET P. (2004). « Enseigner les langues de France ? » - *Cahiers Pédagogiques* 123 (version longue <http://www.cahiers-pedagogiques.com> consultée le 5 juin 2006).
- BERNAUS M., KERVRAN M. & NOGUEROL A. (2003) « L'appropriation de l'approche par les enseignants » — in : M. Candelier (éd.) *Janua Linguarum – la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (139-170). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- BOYER H. (2000) « Ni concurrence, ni déviance : l'unilinguisme français dans ses œuvres » — *Lengas* 48 (89-101).
- BOYER H. (2003) *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- CALVET L.-J. (1997) « Vernacularisation » — in : M.-L. Moreau (éd.) *Sociolinguistique. Les concepts de base* (292-294). Sprimont : Mardaga.
- CANDELIER M. (éd.) (2003) *Janua Linguarum – la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V. (1997) « L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens » — in : M. Matthey (éd.) *Les langues et leurs images* (225-230). Neuchâtel : IRDP.
- DABENE L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- DABENE L. (1997) « L'image des langues et leur apprentissage » — in : M. Matthey (éd.) *Les langues et leurs images* (19-23). Neuchâtel : IRDP.
- ELOY J.-M., BLOT D., CARCASSONNE M. & LANDRECIES J. (éds). (2003) *Français, Picard, Immigrations. Une enquête épilinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- DE CARLO M. (1997) « Stéréotype et identité » — *Études de linguistique appliquée* 107 (279-289).
- FORLOT G. (2005a) « Les enjeux idéologiques de la scolarisation en francophonie minoritaire canadienne. Le cas d'une école française en Ontario ». Communication au colloque de l'ACEDLE, Université de Lyon II.
- FORLOT G. (2005b) *Parcours migratoires et pratiques langagières. Sociolinguistique ethnographique de la migration française à Toronto (Canada)*. Thèse de doctorat sous la dir. de M. Francard et N. Labrie. Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.
- FORLOT G. (à paraître) « Choosing a school in a “double-minority” context : Language, Migration and Ideologies in French Ontario » — *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.
- FRAME A. (2006) « Les Français mauvais élèves de la classe de langue ? De la communication pour sortir du mythe » — *Les Cahiers de l'APLIUT* XXV, 1.

G. FORLOT

- HAGEGE C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- HELLER M. (2002) *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- LADMIRAL J.-R. & LIPIANSKY E.-M. (1989) *La communication interculturelle*. Paris : Colin.
- LANDRECIES J. (2001) « "C'est laid mais ça fait me rire." Les représentations de l'accent du nord dans une population de stagiaires de l'IUFM de Lille » — in : M.-A. Hintze, T. Pooley et A. Judge (éds.) *French Accents : Phonological and Sociolinguistic Perspectives* (196-217). Londres : AFLS-CILS.
- LAFONT R. (1997) *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris : L'Harmattan.
- LEGENDRE J. (2003) *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapport d'information n° 63 (2003-2004) déposé le 12 novembre 2003 au Sénat (<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2004> consulté le 5 juin 2006)
- LEYENS J.-P., YZERBYT V. & SCHADRON G. (1996) *Stéréotypes et cognition sociale*. Sprimont : Mardaga.
- MARTIN O. (2005) *L'enquête et ses méthodes : L'analyse de données quantitatives*. Paris : Colin.
- MATTHEY M. (éd.). (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.
- SHERIF M. & SHERIF C. W. (1969) *Social Psychology*. New York, Harper-Inter Ed.
- SIBLOT P. (1991). « Représentations de la langue et production d'ethnotype » — in : J.-C. Bouvier (éd.) *Les Français et leurs langues* (371-399). Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- SINGLY F. DE (1992) *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan.